

Wegner, Thomas

Schulleben: Wiederbelebung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 635-644



Quellenangabe/ Reference:

Wegner, Thomas: Schulleben: Wiederbelebung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 635-644 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141707 - DOI: 10.25656/01:14170

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141707>

<https://doi.org/10.25656/01:14170>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1981

I. Thema: Schule

- | | |
|-----------------------------------|--|
| JÜRGEN BAUMERT | Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? 495 |
| ACHIM LESCHINSKY | Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA 519 |
| HERWART KEMPER | Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption 539 |
| MARION KLEWITZ | Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik 551 |
| GERHARDT PETRAT | Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert 575 |
| KLAUS HOFFMANN | Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte 595 |
| FRIEDHELM MEIER/
MICHAEL HEPKE | Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktion: eine Prozeßanalyse 613 |

II. Berichte zum Thema

- | | |
|----------------------------------|--|
| PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER | Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags 625 |
| THOMAS WEGNER | Schulleben: Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht 635 |

III. Besprechungen

RAINER WINKEL	Fritz Redl/William W. Wattenberg: Leben lernen in der Schule 645
BERNHARD TREIBER	Michael Rutter et al.: Fünfzehntausend Stunden 648
GERHARD SCHUSSER	Hans Haenisch/Helmut Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? 654
Pädagogische Neuerscheinungen 659	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen; Dr. Michael Hepke, Ruhr-Universität, Postfach 102 148, 4630 Bochum 1; Dr. Klaus Hoffmann, Quinckestraße 48, 6900 Heidelberg; Priv. Doz. Dr. Hartmut Kemper, Am Getterbach 49f., 4400 Münster; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Achim Leschinsky, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Friedhelm Meier, Haarholzer Straße 56, 4630 Bochum; Prof. Dr. Gerhard Petrat, Parkallee 153, 2800 Bremen 1; Dr. Dr. Gerhard Schusser, Auf dem Stapelkamp 7, 4550 Bramsche 1-Epe; Dr. Bernhard Treiber, Psycholog. Inst. der Universität, Hauptstraße 47–51, 6900 Heidelberg; Dr. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Rainer Winkel, Swedestraße 6, 4600 Dortmund.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Schulleben: Wiederbelebung des Erzieherischen in der Schule?

*Ein Literaturbericht**

Innerhalb einer recht kurzen Zeitspanne sind mehrere Bücher zum Thema „Schulleben“ erschienen. Das Thema und sein Gegenstand sind offenbar auffällig geworden; das „Leben in der Schule“ scheint seine Selbstverständlichkeit in alltäglichen Lebensbezügen verloren zu haben. Freilich vollzieht sich „Leben“ auch heute allemal in der Schule, doch erscheint dessen mitmenschliche und erzieherische Qualität zunehmend fragwürdig: Schüler zerstören ihre Schuleinrichtungen, klagen über Leistungsstreß und verlagern Lernerfahrungen von der „Vorderbühne“ (Unterricht) auf die „Hinterbühne“ pädagogisch unerreichbarer Geschehnisse (ZINNECKER 1978). Lehrer beschreiben ihre „Angst vor dem Schüler“ (BRÜCK 1978); erleben als Anfänger einen „Praxischock“ (HINSCH 1979) und versuchen dann, „Praxis zu überleben“ (DIX 1979). Eltern wägen oft schon in der Grundschulzeit Lernen im Blick auf eine spätere Berufskarriere ihrer Kinder ab, und Bildungsfunktionäre diskutieren kontrovers, ob denn Schulkinder weniger lernfähig und lernwillig als früher sind oder nicht. Auch die Wissenschaft in ihren heutigen Erscheinungsformen als Unterrichtslehre, Lerntheorie, Sozialpsychologie usw. bekommt die Schule in ihren vielfältigen Bezügen nur unter fachimmanenten Perspektiven gleichsam häppchenweise in den Blick, vergißt dabei jedoch allzu oft, daß Schule den Beteiligten als ganzheitlicher Lebensraum gegenübertritt.

Die Betrachtung des „Schullebens“ verspricht hier ein Korrektiv: Lernen, Arbeiten und Leben in der Schule sollen den ganzen Menschen berücksichtigen und die disparat erscheinenden Momente zu einem sinnvoll erlebbaren Ganzen verbinden. Um den möglichen Ertrag der jetzigen Schulleben-Diskussion einschätzen zu können, sollen in einem vergleichenden Durchgang durch neuere Schriften zum Thema (1) die erzieherischen Intentionen hinter dem Begriff „Schulleben“ geprüft, (2) der Zusammenhang von institutionellen/organisatorischen Bedingungen der Schule und der Möglichkeit von Schulleben hergestellt und (3) exemplarisch einige konkrete Vorschläge zur Ausgestaltung des Schullebens dargestellt werden.

* BRESLAUER, K./ENGELHARDT, W. (Hrsg.): Schulleben – Chance oder Alibi? Hannover: Schroedel 1979. 176 S., DM 17,90.

GUJDONS, H./REINERT, G.-B. (Hrsg.): Schulleben. Königstein/Ts.: Scriptor 1980. 206 S., DM 19,80.

KECK, R. W./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Schulleben konkret. Zur Praxis einer Erziehung durch Erfahrung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979. 208 S., DM 18,80.

SCHMADERER, F. O. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Schullebens. München: Ehrenwirth 1979. 145 S., DM 14,80.

STRUCK, P.: Pädagogik des Schullebens. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1980. 164 S., DM 20,-.

WEBER, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth: Auer 1979. 200 S., DM 22,80.

WITTENBRUCH, W.: In der Schule leben. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1980. DM 16,-.

1. Erzieherische Intentionen des Schullebens

Die Forderung nach einem erzieherisch positiven Schulleben ist nicht neu. Erinnert sei an PESTALOZZIS „Wohnstubenerziehung“ in der Schule, FRÖBELS „Menschenerziehung“, SCHEIBERTS erste „Theorie des Schullebens“ und die vielfältigen Bemühungen der pädagogischen Reformbewegung bis in unsere Tage. Die grundlegende Ansicht bleibt gleich: Schule „kann nur dann eine wirkliche Stätte der Erziehung sein, wenn sie sich aus einer reinen Unterrichtsanstalt in eine ‚Lebensgemeinschaft‘ verwandelt“ (WILHELM 1969, S. 431). Aber was kann das heißen? Es reicht offenbar nicht, Schulleben als „das Insgesamt der mit erzieherischen Intentionen gestalteten bzw. betreuten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Lebensbereich der Schule“ (WEBER 1979, S. 64) zu charakterisieren. Erst die Entfaltung dessen, was mit den *erzieherischen Intentionen* gemeint sein kann, sagt etwas über deren mögliche Qualität aus.

Auch wenn heute ein allgemein anerkannter Orientierungsrahmen zur Theorie der Erziehung, des Unterrichts und der Schule aussteht, gibt die Literatur zum Schulleben erste Eckpunkte gemeinsamer Verständigung. WITTENBRUCH (1980, S. 83) markiert zwei wichtige Abgrenzungen, (1) indem er auf reformpädagogische Überlegungen zurückgreift, diese ausführlich würdigt, jedoch vor einer einfachen Übertragung auf die heutige Situation warnt, wenn dabei nicht „die Problematik, ein historisch bedingtes und durch die Vielzahl von Wertentscheidungen fixiertes Begriffsnetz zu übernehmen ... eingehend bedacht [wird]“, und (2) indem er eine einfache „Aufzählung der ‚Momente‘ des Schullebens“ zurückweist, da diese leicht den „Charakter eines Arsenal technischer Versatzstücke bekommt, die je nach Bedarf einzusetzen sind.“ Schulleben ist, so WITTENBRUCH, als ein „Zitat“ auffaßbar, „das nur im wohlstrukturierten Satzbau ‚Erziehung‘ eine angemessene Deutung und Bewältigung erfährt“ (S. 89). Den normativen Rahmen dieses „Satzbaus“ sieht WITTENBRUCH angesichts der Orientierungskrise sowohl in der Wissenschaft als auch in den hochentwickelten Industriegesellschaften allgemein in den Menschenrechten ausgedrückt. Die Diskussion dieser Zielperspektive macht deutlich, daß so allenfalls abgrenzbar ist, was *nicht* zum Schulleben gehören kann, die Normierung ist negativ. Wie denn ein erzieherisch fruchtbares Schulleben auszusehen hat, ist auf diese Weise nicht bestimmbar.

WEBER (1979) knüpft ebenfalls an reformpädagogische Überlegungen zum Schulleben an, warnt jedoch auch davor, „kurzschlüssig und unverändert auf entsprechende *Modelle* der reformpädagogischen Bewegung zurückzugreifen“; es werde dabei „vor allem darauf ankommen, das Pathos und den Irrationalismus ... zu überwinden und sich vor illusionären und utopischen Überschätzungen ihrer generellen Realisierungsmöglichkeiten zu hüten“ (S. 43). WEBER spielt dabei auf Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ an und wendet sich gegen eine einseitige, „lediglich restaurative Gegenreformation“ (S. 42). Dieses dialektische Abwägen ist kennzeichnend für die Argumentationen WEBERS. Nicht Sozialisation *oder* Personalisation, nicht Lehr- *oder* Erziehungsauftrag der Schule gilt es alternativ zu realisieren; sie sind nur „korrelativ zu verwirklichen“ (S. 51). Dem Schulleben kommt dabei als sinnverbindendem Element besondere Bedeutung zu, wobei die Funktion jedoch nur in dem hochkomplexen Bedingungsgefüge von Schule überhaupt als fruchtbare Kategorie begreifbar ist. Gleichsam als Folgeproblem eines so weit gesteckten Rahmens muß dann auch – ähnlich wie bei WITTENBRUCH – die

Praxisferne mancher Ausführungen hingenommen werden: Wie eine gelungene Synthese von Sozialisation und Personalisation auszusehen hat oder wie „moralische Mündigkeit“ und „demokratisches Ethos“ (S. 66f.) als Leitvorstellungen für das Schulleben praktisch und konsensfähig werden können, bleibt offen.

STRUCK (1980) nähert sich dem Gegenstand aus einer sozialpädagogischen Perspektive. Ihm geht es um die „innere Schulreform“ mit dem Ziel des Ausschöpfens *gegebener* Möglichkeiten zur Realisierung eines „reiche[n] und den Bedürfnissen und Erwartungen der Schüler entsprechende[n] Schulleben[s]“ (S. 2). STRUCK verzichtet auf eine explizite pädagogisch-anthropologische Begründung und entwickelt seinen Bezugsrahmen anhand von Aspekten des Schullebens. Im Zentrum steht der *Schüler*. Ihn gilt es ernst zu nehmen und allseitig zu fördern, z.B. über die Projektarbeit (S. 12ff.), die Entwicklung der pädagogischen Atmosphäre (S. 30ff.) und den Lehrer als Bezugsperson (S. 41ff.). Dabei wird deutlich, daß STRUCK von einem ähnlichen Erziehungsverständnis wie WEBER und WITTENBRUCH ausgeht.

Gemeinsam ist den bisher erwähnten Zugängen zum Schulleben, daß der *Erziehungsauftrag* der Schule wichtiger als andere Aufgaben genommen wird. Erziehung geht in diesem Verständnis von einer immer bereits vorgängigen gesellschaftlichen Lebenspraxis aus und will dann im Sinne eines lebendigen, humanen Umgangs nicht nur die nachfolgenden Generationen anpassen, sondern auf „die Förderung des menschlichen Berufs auf Erden“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 11) hinwirken. Folgerichtig steht vor allem der personelle Bezug im Vordergrund, denn nur über ihn kann Mündigkeit praktisch werden. In diesem Sinn wird auch in den meisten Aufsatzsammlungen zum Thema Schulleben argumentiert (z.B. DIETRICH in: GUDJONS/REINERT 1980; BECKMANN und DIETRICH in: SCHMADE- RER 1979). Die damit unterstellte Möglichkeit des „rationalen Diskurses“ mit seiner pädagogischen Variante der „Mündigkeit auf Vorschuß“ bedarf jedoch eines Spielraums des „Aushandelns“, eben des Zulassens von *Leben* in der Schule, ohne daß dies gleichsam unter der Hand wieder in vorgeprägte Muster gezwängt würde und Abweichungen etikettiert und ausgesondert werden müßten. Soll dieser in geisteswissenschaftlicher Tradition formulierte Anspruch an das Schulleben nicht ein praxisfernes Lippenbekenntnis bleiben, muß er auf die real bestehenden institutionellen und organisatorischen Bedingungen der Schule bezogen werden.

2. Institutionelle und organisatorische Bedingungen des Schullebens

Schulleben fordert die Integration aller Elemente von Schule in ein *ganzheitliches* pädagogisch-anthropologisches Verständnis von Erziehung. Diesen Gedanken formulieren alle Autoren, unterschiedlich sind jedoch die Konsequenzen, die daraus für die organisatorischen und institutionellen Bedingungen der Schule gezogen werden. Begreift man diese Bedingungen als „gleichsam ‚eingefrorene‘ Bestandteile, die sichern helfen, daß gesellschaftlich für relevant gehaltene Interaktionen ihre Form behalten, unabhängig von besonderen Situationen und Motiven“ (MOLLENHAUER 1977, S. 49), kann man sie konsequenterweise auch nicht aus dem Schulleben ausklammern. Schule erzieht vor allem auch als Institution, in der unter Konkurrenzdruck selektiert wird. So stellt FEND (1980) als ein Resümee seiner langjährigen Schulforschungen fest, daß „die derzeitige Organisation

des Bildungswesens bei fast einem Drittel aller Schüler zu einer stabilen Lernabneigung bis hin zu einer Lernneurose [führt]. Für etwa 20% der Schüler impliziert der Schulbesuch eine langdauernde Leidensgeschichte mit Insuffizienzgefühlen und einer langen Kette von Bedrohungserlebnissen“ (S. 374). Schule als Selektionsinstanz prägt einen Sozialcharakter, der primär an einem leistungsorientierten Aufstiegssystem orientiert ist und schulisch durch das komplexe Regelsystem von Noten, Versetzungen, Prüfungen und Abschlüssen vermittelt wird. Der Raum für Mitmenschlichkeit, sozialen Einsatz und Rücksichtnahme, aber auch von Phantasie und Kreativität wird auf diese Weise eingeengt und vorschnell auf seine Funktionalität hin ausgelegt. Die erzieherischen Intentionen des Schullebens stehen tendenziell im Widerspruch zu den systemreproduzierenden Aufgaben der Schule: Die von Berufs- und Beschäftigungssystem verlangten Qualifikationen, die von der hierarchisch aufgebauten Sozialstruktur geforderte Selektion und die damit verbundene Legitimation gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse sind nicht ohne weiteres mit den oben postulierten erzieherischen Zielen wie „Mündigkeit“ zur Deckung zu bringen. Das Konzept des Schullebens schließt ein, „daß die in pädagogischen Berufen Tätigen ihr Handeln nicht auf funktionale Berufstätigkeit beschränken, sondern Widerstand gegen die ihnen zugemutete Aufgabe leisten, das heißt die Gesellschaft nicht von der Aufgabe entlasten, selber erzieherisch zu sein, sondern sie gemeinsam mit ihren Klienten vor diese Aufgabe stellen“ (BENNER 1980, S. 493).

Dieser Widerspruch ist kein absoluter, sondern eben ein *tendenzieller*; Aufgabe der Schule ist die Einübung in die Gesellschaft. Aus pädagogischer Perspektive stellt sich jedoch die Frage, ob wir nicht zu oft das Schülerproblem der Schule und zu wenig das Schulproblem der Schüler in den Blick nehmen (vgl. PONGRATZ 1979, S. 179). In ähnlicher Absicht argumentieren KECK/SANDFUCHS (in: KECK/SANDFUCHS 1979), wenn sie für die Notwendigkeit von Schulleben plädieren: Die Ergebnisse der „äußeren Schulreform“ haben nicht darüber hinwegtäuschen können, daß in der Schule ein „anthropologisches Defizit“ (S. 13) bestehe; eine Besinnung auf die Möglichkeiten „innerer Schulreform“ sei dringend geboten: „Hauptanliegen ist die Aufhebung der Zusammenhanglosigkeit der kindlichen Sozialisation überhaupt“ (S. 16). Die integrierende Kraft versprechen sich die Autoren unter Rückgriff auf MITCHELLS Lernorttheorie aus einer Analyse „spezieller pädagogische[r] Lernumwelt“, die dann in ihren „unterschiedlichen Zielsetzungen auf einen gemeinsamen Nenner hin strukturiert werden können“ (S. 21). So theoretisch plausibel und praktisch verlockend dies klingt, so abstrakt bleibt auch hier die Ausfüllung dessen, was nun „der gemeinsame Nenner“ sein könnte.

Daß „innere“ und „äußere“ Schulreform nicht unabhängig voneinander sind, sehen KECK/SANDFUCHS durchaus; ohne deren praktische Integration ist zu befürchten, daß „Schulleben nur ein Konglomerat von gut gemeinten Randelementen wird, ohne daß das ‚Wesen‘ der Schule beeinflusst wird“ (S. 23). Diese Skepsis wird auch von HIERDEIS (in: BRESLAUER/ENGELHARDT 1979, S. 10 ff.) geteilt, der im Anschluß an seinen historischen Überblick die Aufgaben der Schule in dem Spannungsfeld von „Tradierungs-, Qualifikations- und Erziehungsfunktion“ beschreibt (S. 22) und die möglichen Widersprüche zwischen diesen Elementen hervorhebt. DIETRICH (in: GUDJONS/REINERT 1980) argumentiert ähnlich: „Die Organisation der heutigen Schule und die Aufgaben, die ihr in den curricularen Lehrplänen gestellt sind, verhindern das ‚Schulleben‘ oder schränken es zumindest stark ein. Ohne tatsächliche Curriculum-, ‚Revision‘ und ohne eine grundlegen-

die Revision der Lehrerausbildung scheint es fast aussichtslos, das ‚Schulleben‘ wieder auf eine breite Basis zu stellen“ (S. 8). – Besonders prägnant wird der Widerspruch zwischen den erzieherischen Ansprüchen des Schullebens und den institutionellen Voraussetzungen von WEBER hervorgehoben. Er kommt im Anschluß an seine systematisch entfalteten Überlegungen zur erzieherischen Bedeutung des Schullebens zu dem letztlich resignierenden Fazit, daß „die gegenwärtigen inner- und außerschulischen Verhältnisse weitgehend die Verwirklichung des schulischen Erziehungsauftrags [behindern], so daß *grundsätzliche und umfassende Veränderungen notwendig sind*“ (S. 170, Hervorh. im Orig.).

Im einzelnen nennt er (S. 171ff.): (a) *organisatorische Bedingungen*, wie Größe der Schulsysteme, Auflösung des Klassenlehrerprinzips, mangelnde Zeit für frei disponible Tätigkeiten, die „Bürokratisierung und Judifizierung“ des Schulwesens, die einseitige Beurteilung der Lehrer durch die Schulaufsicht und die unzureichende Ausbildung der Lehrer in pädagogischen Fragen (in Bayern z. B. geht die von Bildungspolitikern geforderte „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ mit einer Reduzierung des Anteils von erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen in allen Ausbildungsgängen für Lehrer einher; S. 157); (b) *konzeptionelle Bedingungen*, wie eine einseitig rationalitätsbetonte Schulkonzeption, den vorherrschenden Lernzielfetischismus, das „pervertierende hypertrophe, einseitig konkurrenzorientierte Leistungsprinzip“ (S. 174) und die damit zusammenhängenden Selektionsmechanismen; (c) *Begrenzungen durch außerschulische Bedingungsfaktoren*: Schulisches Leben und Lernen steht mit den gesellschaftlichen Bedingungen in einem unauflösbaren „Interdependenzverhältnis“ (S. 175), deswegen scheint es allzu blauäugig, von einer Position des reinen Bewußtseins Schulleben allein über den pädagogischen Bezug zu begründen; es „genügt nicht, an den guten Willen der Lehrer zu appellieren und ihnen bloß ‚Mut zur Erziehung‘ zuzusprechen“ (S. 176).

Schulleben als erzieherische Kategorie kann – faßt man die bisherigen Ausführungen zusammen – in zweifacher Hinsicht gewendet werden: Als pädagogische Forderung *an* die Schule wie auch als kritisches Korrektiv *gegen* die (bestehende) Schule. Jedoch nicht alle Autoren arbeiten wie WEBER diese Spannung zwischen erzieherischem Anspruch und institutionellen Realisierungsmöglichkeiten heraus. Das liegt zum einen an einer begründeten thematischen Selbstbeschränkung (z. B. GUDJONS/REINERT und STRUCK), zum anderen jedoch an einem idealistischen Erziehungsverständnis, das seine Beziehungen zum Gesellschaftssystem nicht in den Blick nimmt (besonders: SCHMADERER). So argumentieren IPFLING und BECKMANN (beide in: SCHMADERER) für ein Schulleben aus einer pädagogisch-anthropologischen Sichtweise, doch bleibt bei aller Fundiertheit dieses Plädoyers für eine Stärkung des Erzieherischen offen, wie das „‚Dennoch‘ des pädagogischen Tuns“ (BECKMANN, S. 25) im Alltag einlösbar ist. Die „Begrenzung des Erzieherischen“ in unserer Schule ist wohl kaum *allein* dem Fachlehrersystem, der Schulgröße oder der Lehrerausbildung zuzuschreiben (vgl. BECKMANN S. 34f.). Fordert man Lehrer nur auf, „dennoch“ zu handeln, *ohne* zu präzisieren, worin dieses „dennoch“ liegt, mißbraucht man sie als „Kompensationstrottel“ und entpflichtet die Gesellschaft, selbst erzieherisch zu sein (BENNER 1980, S. 493).

Besonders deutlich wird diese Tendenz in dem Beitrag von SCHRÖDER (in: SCHMADERER 1979, S. 42–53), der möglichen Widersprüchen unter dem Titel „Schulleben und Leistung – Scheitern am Widerspruch?“ nachgeht. Beide Elemente, ein erzieherisch wirksames Schulleben und die Realisierung eines Leistungsanspruchs, gehören für SCHRÖDER zu den unverzichtbaren Bestandteilen in der Schule. Dem Schulleben kommt dabei die Aufgabe der Sozialisation und Individuation zu, die Leistung erfüllt eine Anpassungs-, Entfaltungs- und Gestaltungsfunktion (S. 45f.). Sieht man von der begrifflichen Unschärfe ab, fehlt bei SCHRÖDER vor allem eine Analyse der Relationen zwischen diesen Bereichen. Es wird zwar vor einem „Absolutheitsanspruch des Leistungsprinzips“ gewarnt (S. 48f.), jedoch trotz der inzwischen zahlreich vorliegenden Literatur ausgeblendet, daß die Schule vor allen konkreten Interaktionen *als Institution* wirksam ist und dies besonders im Hinblick auf

konkurrenzorientiertes Leistungsverhalten (vgl. zusammenfassend Ulich 1980). SCHRÖDER meint, daß „durch die Verneinung eines Selbstzweckes der Leistung ... die Leistungsaufforderung zu einem pädagogischen Akt [wird] ... die Begründung der Leistung [liegt] allein im Erzieherischen“ (S. 46) – eines Pädagogen Traum, der sich wohl nur so umstandslos träumen läßt, wenn man die Probleme, die sich mit Stichworten wie Lehrplan, Numerus clausus, dreigliedriges Schulsystem, Versetzungsordnungen, Jugendarbeitslosigkeit, soziale Herkunft etc. andeuten lassen, ganz vergißt. Doch SCHRÖDER geht noch weiter: „Das Schulleben bietet Möglichkeiten, soziales Verhalten zu praktizieren, soziale Sensibilität zu entwickeln und soziale Gemeinschaft zu erfahren. Da diese Angebote auch in einem Lernzielkatalog aufgeführt werden, wird hier im sozialen Bereich Leistung angestrebt und gefördert“ (S. 50). Schulleben als Leistung! Der Autor liefert auch gleich eine Reihe von Merkwörtern, die bei entsprechender Operationalisierung leicht in einen amtlich erlassenen und abfragbaren Tugendkatalog (2. Lehrerprüfung!) übernehmbar sind.

3. Beispiele zur Ausgestaltung des Schullebens

Der fehlende gemeinsame theoretische Hintergrund macht es schwer, die vorliegenden Arbeiten zum Schulleben direkt zu vergleichen. Ob ein Klassenfest oder eine aktive Pausengestaltung im Sinne der im Abschnitt 1 postulierten Zielvorstellungen wirksam sind, kann nicht *per se*, sondern erst im jeweiligen Zusammenhang entschieden werden; deutlich werden jedoch die verschiedenen Tendenzen.

Am problematischsten erscheint mir der von SCHMADERER herausgegebene Sammelband. Die einleitenden Beiträge von IPFLING („Schulleben – Was ist das?“), DIETRICH („Schulleben im Wandel der Zeiten“) und BECKMANN („Der Erziehungsauftrag der Schule“) verweisen auf die Notwendigkeit von Schulleben und begründen dies fundiert aus einer anthropologischen und pädagogischen Perspektive. Es fehlt jedoch eine Diskussion darüber, ob diese Ansprüche mit den durch das Schulsystem nahegelegten institutionellen Erziehungswirkungen vereinbar sind. Diese Ausblendung (oder: thematische Selbstbeschränkung) wäre verständlich, wenn der Herausgeber auf einige Beiträge verzichtet hätte, die den Verdacht verstärken, daß diese Beschränkung nicht zufällig ist.

Dazu gehört, neben dem schon erwähnten Beitrag von SCHRÖDER, vor allem der Aufsatz von R. WEGMANN („Wie kann das Schulleben durch eine sinnvolle Schulhygiene gefördert werden“). Die Frage nach den „schulhygienischen Voraussetzungen“ eines „gesunden Schulalltages“ (S. 66) beginnt der Autor mit einer Addition von Versäumnissen bei der räumlichen Ausstattung. Mag die undifferenzierte Aufzählung von Defiziten – von der Pause, der Südorientierung des Schulbaus, Zahnpflege, Wandfarben („20% Leistungssteigerungen der englischen Fordwerke nach bunter Übertünchung der grauen Wände!“; S. 67 ff.), der Querlüftung, dem „Gemüts-Chlorophyll!“ der Pflanzen bis zum Pausengong – noch einer zwangsläufig gedrängten Darstellung zuzurechnen sein, so sind die theoretischen Einflechtungen in ihren Verkürzungen doch erschreckend. Im Zusammenhang mit der Schulgröße wird den „tieferen Ursachen unserer ständig zunehmenden Jugendaggressivität mit ihrem Vandalismus und Grausamkeit“ nachgegangen, und es werden „verblüffende Parallelen gepepchter Ratten mit ihrem auffälligen Käfigsyndrom“ (S. 68) festgestellt. Dann „riskiert“ WEGMANN eine „kleine einschlägige Anleitung“, um dem Lehrer „den Blick für die somatische Situation seiner Kinder“ zu öffnen (S. 69): In Zusammenarbeit mit dem Arzt soll der Lehrer ein Gesundheitsregister führen, aus einer Liste von über 100 Stichworten soll er Eigenschaften und Haltungen wie die folgenden ankreuzen: „Gefallsucht, Angebertum, Querulanz, Trotz, Schundheftverfallenheit, Mundgeruch, Kleidersitz, Schulversäumnisse“ (S. 71 f.). Hintergrund für einen zunehmend schlechteren Gesundheitszustand der Schüler sei auch der Schulstreß, „eine Sympathikusprovokation des Organismus über Cortisonausschüttungen“ (S. 73). Zu den „Hauptstressoren“ wird u. a. „die chancengleichheitsirritierte Schülerschere mit der Wahnvorstellung von einer Begabung der Unterbegabten“ (S. 73) genannt. Bei solch gleichermaßen unverhüllten wie undifferenzierten

Pauschalurteilen vermögen dann auch die Konsequenzen des Autors nicht mehr zu verwundern, wenn er z.B. empfiehlt, Pausenordnungen analog arbeitsphysiologischer Untersuchungen zu verbessern („Akkordarbeiterinnen leisteten plötzlich mehr, nachdem man ihre Arbeitszeit durch Pausen verkürzte“; S. 75). – Auch die weiteren Beiträge vermögen dieser Denkrichtung kein Korrektiv entgegenzusetzen. Zwar erhält man Anregungen zu Themen wie Schulorganisation, Musikerziehung, Spiel, Wandern und Literatur in der Schule; jedoch wird das „Lebendige“ daran sehr schnell durch die Diskussion von Lernzielen und methodischen Anleitungen erstickt.

Der von GUDJONS/REINERT herausgegebene Sammelband verzichtet weitgehend auf eine Theorie des Schullebens oder eine Analyse des Bedingungsgefüges einzelner Bereiche, so daß es dem Leser überlassen bleibt, den „roten Faden“ zu finden. Recht breiten Raum nehmen die Beiträge zur personalen Dimension des Schullebens ein, sie knüpfen damit an eine wesentliche Kategorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an und versuchen, diese unter aktuellen Perspektiven fruchtbar zu machen. R. LASSAHN betrachtet dabei die Bedeutung von Schülerfreundschaften im Schulalltag. Diesem Phänomen, so LASSAHN, könne man sich nicht aus soziologischer oder sozialpsychologischer Perspektive nähern, „Freundschaft [wird] vorwiegend aus der Individualität heraus erklärbar“ (S. 55). Konsequenter schlägt er dann ein kasuistisches Verfahren zur Analyse von Freundschaft vor und dokumentiert dies anhand der von THOMAS MANN in den „Buddenbrooks“ geschilderten Freundschaft der Jungen Hanno und Kai. Schule wird – das macht das Beispiel deutlich – in seinen „Sozialisierungseffekten“ erst voll begreifbar, wenn man sie vor dem Hintergrund der subjektiven Verarbeitungsleistungen der Jungen – besser: beider Jungen *gemeinsam* – betrachtet und ihre stabilisierenden und individualisierenden Einflüsse begreift. Den Aspekt der Kommunikation unter *Lehrern* greifen GIMMLER/GINHOLD auf. Aus den Praxisbeispielen der beiden Psychologen wird deutlich, welche verborgenen Ängste bei den Lehrern untereinander bestehen und wie hinderlich diese für das Leben in der Schule sind. Besserung versprechen sich GIMMLER/GINHOLD aus Gruppentreffen, in denen Kollegen versuchen, ihre Ängste voreinander abzubauen. Liest man dann allerdings den sich anschließenden Beitrag von L. HOFFMANNSTHAL („Wie verkraftet man die Bedrohung seiner Identität durch den Schulleiter?“), muß man sich fragen, ob Lehrer, die solchen neurotisierenden Einflüssen ausgesetzt sind, überhaupt Impulse für ein Schulleben geben können. – S. HOBEL nimmt aus einer sensiblen Perspektive die Beziehung Lehrer – Schüler in den Blick und entwickelt unter Rückgriff auf M. BUBER Kriterien für ein erzieherisches Verhältnis, das unverzichtbar für ein Schulleben ist. Interessant scheint mir die These, daß trotz vorhandener curricularer Freiräume die erzieherische Arbeit in der Schule zu kurz kommt, weil *pädagogische Kriterien* ausgeklammert werden (S. 45) und auch immer weniger Raum in der Lehrerbildung haben. – GUDJONS greift diesen Gedanken auf und versucht praktisch umsetzbare Anregungen zur Förderung der Klassengemeinschaft zu vermitteln. Er sieht jedoch, daß dies „nur im Kontext des Unterrichts, der Bedingungen der Institution ‚Schule‘ und ihren übergreifenden gesellschaftlichen Zusammenhängen möglich – und zugleich begrenzt ist“ (S. 63). Interaktionsprozesse bzw. personale Bezüge bieten sich als zentraler Bezugspunkt für zukünftige Überlegungen zum Schulleben an. Sie sind das zentrale Medium, über das Bedingungen schulischen Lebens und Lernens erst verhaltensrelevant werden können. „Nahezu alle innerschulischen Vorgänge ... laufen zwischen Personen ab (ULICH 1980, S. 473), der Analyse dieser Dimension sollte deshalb Priorität zukommen – dies allerdings (und darauf deuten die Beiträge in dem Band von GUDJONS/REINERT hin) in doppelter Perspektive: Zum einen sollten die Konsequenzen je

konkreter Interaktion auf die Folgen für die Beteiligten hin untersucht werden (unter Einschluß solcher Kriterien wie Macht und Herrschaft), zum anderen sollten soziostrukturelle und institutionelle Bedingungen in ihren Folgen für Interaktionsprozesse erörtert werden. – Von diesem Standpunkt her lassen sich dann auch leicht die übrigen Beiträge des Sammelbandes zuordnen: Schulbau, Freizeiterziehung, rechtliche Aspekte u.a. werden, ohne daß dies expliziert wird, auf diese Kriterien hin ausgelegt.

BRESLAUER/ENGELHARDT deuten schon in dem Titel ihres Sammelbandes an („Schulleben – Chance oder Alibi?“), daß sie die Widersprüchlichkeiten des Themas in den Blick rücken wollen. Das ist ihnen gelungen; Schulleben wird weder vorschnell als Allheilmittel aufgegriffen noch als Chiffre restaurativer Bildungspolitik abgetan. In dem einleitenden Teil macht H. HIERDEIS deutlich, daß Schulleben „die Geschichte einer immer wiederkehrenden und, zumindest theoretisch, immer wieder überwundenen Dichotomie von Unterricht und Schulleben“ war (S. 23). A. GMELCH geht der Verrechtlichung des Schullebens nach und arbeitet heraus, daß ein kritischer Standpunkt, der gegen die „verwaltete Schule“ Stellung bezieht, seinen Gegenstand insofern verfehlt, als er unterschlägt, welche Freiräume und Mitwirkungsmöglichkeiten erst durch eine Justiziabilität ermöglicht wurden. Allerdings steht der Grad der Verrechtlichung in Frage, und die Antwort kann nicht allein Juristen und Verwaltungsfachleuten überlassen werden, sondern muß aus pädagogischer Perspektive auch dahin ausgelegt werden, welche psychologischen Folgen möglicherweise entstehen. Der Forderung von GMELCH, daß „eine veränderte Einstellung der Lehrer zum Recht dabei unabdingbar ist“ (S. 40), muß wohl entgegengehalten werden, daß eine veränderte Einstellung gegenüber der Pädagogik äußerst notwendig ist (siehe z. B. das Urteil gegen einen Sonderschüler von sechs Monaten ohne Bewährung wegen Schuleschwänzens). – In dem auf praktische Anregungen ausgerichteten Teil des Bandes von BRESLAUER/ENGELHARDT wird nach einem Überblick über Formen des Schullebens (W. STAHL), über Außenbeziehungen der Schule (H. STÖCKEL), projektorientierte Vorhaben (H. HACKER), Interaktionsmethoden im Unterricht (E. SPANNKRAFT) und die musische Erziehung (V. PRIESNER) auch auf alternative Schulkonzeptionen eingegangen (z. B. FREINET-Pädagogik, Waldorfschulen). Dabei verdeutlichen die Praxisbeispiele z.T. noch einmal, daß erzieherische Postulate auch zu einem Zerrbild werden können. Besonders deutlich wird dies an dem Beitrag von H. STÖCKEL, der den wichtigen Aspekt der Außenbeziehungen der Schule diskutiert. Die möglicherweise ambivalenten Erfahrungen der Schüler mit ihrer Umwelt werden in der Schule ignoriert, ein harmonisches Weltbild soll an ihre Stelle gesetzt, der Thematisierung „konkurrierender Interessengruppen“ soll in der Schule kein Raum gegeben werden (S. 79; dort auch das absurde Beispiel, daß nur „das Auftreten eines Geldinstitutes [gestattet] sei“). – Trotz dieser Kritik vermag der Band von BRESLAUER/ENGELHARDT eine gute Einführung in die Probleme des Schullebens zu vermitteln, die zudem durch die zugleich relativierenden wie auch ermutigenden Beiträge der Herausgeber in ein konsensfähiges „Trotzalledemschulleben“ münden (ENGELHARDT, S. 157).

Ebenso deutlich wird das Theorie-Praxis-Problem bei dem von KECK/SANDFUCHS herausgegebenen Band. Der bereits in Abschnitt 2 genannten Erziehungskonzeption der Herausgeber werden weitere kritische Einschätzungen der heutigen Schulrealität an die Seite gestellt. Dabei bezieht KECK das konstatierte Erziehungsdefizit auch auf Mängel in der Theorie der Schule. Mit Rückgriff auf WILHELM (1969) und SCHULZ (1969) stellt

KECK fest, daß vorliegende Theorien zur Schule im wesentlichen Theorien des *Unterrichts* seien, den Zusammenhang von Erziehung und Unterricht jedoch nicht systematisch einbeziehen. Aus einer institutionengeschichtlichen Sichtweise skizziert der Autor den Weg einer kaum gebrochenen Konkurrenz von „privater Erziehungssphäre und öffentlicher Disziplinierung“ (S. 28); Erziehungsmaßnahmen gelten in dieser Tradition vor allem der Unterstützung der Unterrichtseffektivität. Diese Einschätzung wird aus der Perspektive der modernen Schulkritik dann noch einmal präzisiert; „Abstellung auf Instruktion“, „Selektion“, „mangelnde Distanz gegenüber dieser Verwertung von Bildung“ und das „staatliche Bürokratiesystem“ mit seinem „Weisungsanpassungsdruck“ (S. 30f.) haben zur gegenwärtigen Lage der Schule und ihren Erziehungsmängeln geführt. – Der von der Themenvielfalt her reichhaltige und anregende Praxisteil, unterteilt in inner- und außerschulische Aktivitäten, steht jedoch oft unverbunden zu den theoretischen Ansprüchen. Das ist aber kein spezifisches Problem dieses Bandes, sondern der aktuellen Diskussion zum Schulleben überhaupt: Die hochgesteckten allgemeinen erzieherischen Forderungen stoßen sich an den engen Grenzen der realen Bedingungen. Schulleben als Beitrag zur Repädagogisierung der Schule wird auf „kleine Schritte“ angewiesen sein, deren gemeinsames Kriterium dabei immer heißen muß: „mehr Raum für selbstbestimmte Erfahrungs- und Lernprozesse“ (KECK, S. 33).

Die Monographien (STRUCK, WEBER, WITTENBRUCH) können die theoretischen und praktischen Elemente stimmiger aufeinander beziehen. Am deutlichsten wird dies bei WEBER, der in einer dimensionsanalytischen Betrachtung (S. 94–169) systematisch die Praxisfelder in *erziehungswissenschaftlicher* Perspektive diskutiert; ein solches Vorgehen „umkreist gleichsam das Schulleben und versucht an diesem unterschiedliche Perspektiven zu erschließen, und erst deren Zusammenschau kann einen Eindruck vom Ganzen vermitteln“ (S. 94). Unmittelbar übertragbare Anleitungen für die Praxis des Schullebens wird man bei WEBER allerdings vergebens suchen. – Ähnliche Argumentationen lassen sich bei WITTENBRUCH finden. Seine Ausführungen sind im Vergleich zu denen WEBERS weniger systematisch und stringent, deshalb – und wegen der immer wieder eingeschobenen Beispiele aus vergangener und gegenwärtiger Praxis – auch leichter rezipierbar. Die Diskussion mündet in fünf „Aufmerksamkeitsrichtungen für Planung und Durchführung“ von Schulleben (S. 148 ff.): Forderung nach Stimmigkeit (bzw. nach bewältigbarer Widersprüchlichkeit), Berücksichtigung des „ganzen und konkreten“ Menschen, Typenvielfalt schulischen Lernens, Eltern-Lehrer-Kooperation, Mitplanungs- und Mitgestaltungsmöglichkeit für Teilnehmer. Ergänzt wird der Band von WITTENBRUCH durch einen für den Praktiker hilfreichen Anhang, in dem u.a. noch einmal die verschiedenen Handlungsfelder zusammengefaßt sind und durch eine Adressenliste der Kontakt zu verschiedenen Organisationen erleichtert wird. – In STRUCKS Arbeit ist der zentrale Bezugspunkt der pädagogische Bezug zwischen Lehrer und Schüler. Dem Lehrer kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, der er jedoch oft nicht gerecht werden kann, weil aufgrund mangelhafter Lehrerbildungsgänge die Kompetenz dazu nur unzureichend erworben werden kann. STRUCK geht es um die Verbesserung einer solchen Kompetenz, die allein „wohl kaum über eine äußere Reform des Schulsystems“ (S. 44) zu gewinnen ist. Anhand einer systematischen Betrachtung von elf Handlungsfeldern des Schullebens kann der Autor aus einer zugleich sensibel-differenzierenden als auch praxisnahen Sichtweise entfalten, welche Möglichkeiten für ein reiches Schulleben auch heute an der Schule bestehen. Kaum diskutiert wird der Zusammenhang von organisatorisch-institutionell

~~vorgeprägten bzw. nahegelegten Interaktionsmustern und ihre Widersprüchlichkeit zu den Elementen des Schullebens. Diese von STRUCK begründete und durch zahlreiche Quervermerke relativierte thematische Selbstbeschränkung sollte jedoch in der zukünftigen Diskussion und Forschung aufgehoben werden.~~

Auch wenn ein umfassender Entwurf einer Theorie des Schullebens noch aussteht, eröffnet die erneute Diskussion dieses Themas die *Chance*, eine zugleich praktisch wie theoretisch fruchtbare Kategorie zu erschließen, die geeignet sein kann, den vielfältigen aktuellen Problemen der *Menschen* in der Schule zu begegnen.

Literatur

- BENNER, D.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: Z. f. Päd 26 (1980), S. 485–497.
- BRÜCK, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek 1978.
- DIX, U.: Schulalltag. Als Lehrer die Praxis überleben. Bensheim 1979.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore 1980.
- HINSCH, R.: Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Weinheim 1979.
- MOLLENHAUER, K.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: Z. f. Päd. 13. Beiheft. Weinheim 1977, S. 39–56.
- PONGRATZ, L. A.: Schule und Sozialcharakter. In: Z. f. Päd. 25 (1979), S. 169–180.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. (Pädagogische Schriften. Bd. I.) Stuttgart 1957.
- SCHULZ, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. In: Die Deutsche Schule 61 (1969), S. 61–72.
- ULICH, K.: Schulische Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 469–498.
- WILHELM, Th.: Theorie der Schule. Stuttgart 1969.
- ZINNECKER, J.: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: REINERT, G.-B./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978, S. 29–121.